

O LOCAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O MUNICÍPIO PEDAGÓGICO EM PORTUGAL E BRASIL

Wenceslau Gonçalves Neto – UFU*

Justino Pereira de Magalhães – UL**

Da historiografia da educação

Uma das referências mais frequentes sobre a emergência da História da Educação reside em associá-la à (re)fundação das Ciências da Educação, a partir da década de setenta do século XX, quando, sob a modalidade de disciplina pedagógica passou a integrar a formação de professores e como conhecimento específico beneficiou de uma progressiva especialização da investigação. A partir da década de oitenta, como área de especialização, em programas de pós-graduação e de doutoramento, a história da educação ficou definitivamente integrada no quadro curricular universitário. De disciplina escolar a área de investigação, a História da Educação beneficiou de um acelerado processo de construção, afirmação e informação.

Enquanto disciplina escolar, a História da Educação correspondeu basicamente a um discurso e a uma informação sobre o pensamento pedagógico e a evolução da política e da organização escolares, apresentados de forma evolutiva e estruturante da formação de professores/ educadores. Prosseguindo uma via de aplicação e especificação do conhecimento histórico, a leccionação fora confiada, conforme as circunstâncias, ora a pedagogistas, ora a historiadores.

Como domínio de investigação, a História da Educação abriu-se a novas temáticas, construiu novos objectos epistémicos, instituindo-se como um campo de conhecimento, conceptualização e profissionalização de confluência entre historiadores e pedagogistas e de concomitância entre a teorização das Ciências da Educação e as tendências de renovação historiográficas nas três últimas décadas.

Nos casos português e brasileiro, temos salientado que a par de grandes tendências e alinhamentos no debate e no respeito pelas principais correntes historiográficas, norteadas pelos grandes quadros normativos, interpretados por uma combinação ideológico-nomotética, eventos académico-científicos, projectos e redes internacionais, relevam: 1. uma produção de teor

* Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Professor do Instituto de História e dos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Email: wenceslau@ufu.br.

** Professor Catedrática do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Email: justinomagalhaes@ie.ul.pt

académico-científico; 2. a repertoriação de grandes séries documentais e discursivas (imprensa pedagógica, pedagogos e educadores, liceus portugueses, legislação, manuais escolares), que constituem fontes básicas para a organização e o avanço do conhecimento; 3. uma sistematização diacrónica e interpretativa de grandes domínios históricos, designadamente a evolução das políticas escolares; a história da profissão docente. Correlativa e complementarmente a esta produção historiográfica de maior alcance, a história da educação tem vindo a beneficiar de uma assinalável produção de dissertações de mestrado e teses de doutoramento algumas das quais, pelo rigor e sentido de inovação constituem referência fundamental, nos planos temático e epistémico. Releva de igual modo uma significativa produção colectiva, resultante de projectos e de eventos científicos.

Uma abordagem historiográfica que, pelas suas características epistémicas de proximidade documental, configuração, significação e prova discursiva tem vindo a assumir uma relativa frequência de trato, designadamente no âmbito da produção académica é a história das instituições educativas e dos municípios pedagógicos, constituídos como objecto epistémico. É uma prática investigativa caracterizada e orientada por uma matriz conceptual e um método relativamente uniformes, bem assim como pela transversalização de informação e de estratégia entre os investigadores. No que se refere à história da educação em Portugal e Brasil, quer as instituições educativas, quer os municípios pedagógicos são estruturantes da história local e são instâncias fundamentais na mediação entre a história local e a história nacional.

O local na renovação da historiografia da educação

É no quadro de uma epistemologia centrada no local que estes novos objectos – instituição educativa e município pedagógico - ganham estatuto científico e significado histórico. O que se designa por local? No plano histórico, a resposta, ainda que sumária a esta questão envolve uma dialéctica entre os conceitos: autarquia e descentralização. O termo autarquia é de divulgação recente e traduz o reconhecimento de uma determinada instância, ou de um determinado poder se bastarem a si mesmos. Essa autarcia, que se faz sentir em aspectos geográficos, demográficos, económicos, políticos, não constitui apenas uma manifestação de auto-suficiência, resultante de um fenómeno e de um processo de transferência ou de descentralização de efectivos, mas corresponde e efectiva-se enquanto processo total-integrado, pelo que implica um sentido autónómico. Tal sentido autónómico para além de uma singularidade, uma unicidade e uma identidade, a que corresponde um espaço histórico-geográfico com contornos definidos, envolve uma auto-suficiência económica, judicial e de

soberania que permitam a satisfação das necessidades, requisitos e condições básicas para a fruição de direitos e capacidades, sem dependência directa de terceiros.

A integridade e a autarcia, como marcas constitutivas do local histórico são resultantes de um ou diferentes processos, ou mesmo ciclos, de autonomização, pelo que não sendo estáticas correspondem, frequentemente a um equilíbrio entre motivações e factores endógenos de sentido identitário, a um lado, e motivações e forças exógenas de assimilação e dominação a outro. No caso dos municípios pedagógicos, como no caso das instituições educativas, o local é a construção histórica resultante de uma dialéctica factorial entre emergência e cedência, tendo esta última frequentemente assumido a natureza de uma descentralização. As políticas educativas e culturais constituem domínios em que a autonomização, em termos efectivos, ou a sua demanda se fez e continua a fazer sentir com grande pertinência. No que se refere à educação, as principais instâncias de autonomização foram e são a instituição e o território educativos. No entanto, o processo de descentralização não foi linear e frequentemente, dada a natureza superestrutural da cultura e da escolarização, em sociedades marcadas por uma acentuada hierarquia e por uma tradição centralista do Estado-Nação, os movimentos de descentralização pedagógica saldaram-se numa co-responsabilização.

No plano histórico, a configuração do território educativo ora reforçou uma articulação horizontal, resultante do entendimento entre vários estabelecimentos (que pertencem a uma mesma organização, ou actuam para um mesmo grau de ensino), de que é exemplo, ainda no decurso do Antigo Regime a geografia dos Colégios dos Jesuítas, ora configurou uma verticalização, agregando de forma consequente estabelecimentos que servem os diferentes tipos e graus de ensino, cuja experiência mais conseguida ocorreu no século XIX, no quadro espaço-geográfico distrital, confiado à intendência dos Reitores dos Liceus que eram simultaneamente Comissários dos Estudos e actuavam em correlação com os Governos Cívicos e as Juntas Distritais. Como no entanto, a noção de autonomização tende a fazer coincidir a noção de território educativo com a de agrupamento escolar, envolvendo economia, materialidade, planeamento, organização, transversal e internamente àquelas organizações, cujo grau de autonomia era dependente de conjunturas políticas descentralizadoras, o município pedagógico emerge como a instância histórica de maior longevidade, na construção da autonomização.

Na sua evolução histórica, o Município não deixou de pugnar abertamente pela inclusão no seu espaço geográfico e sócio-cultural dos níveis e das especialidades de ensino que mais se ajustavam ao seu modelo de desenvolvimento. Assegurada a instrução primária, nas últimas décadas do século XIX, os municípios portugueses, ambicionaram pelo Ensino Primário Superior, criaram Cursos Técnico-Profissionais, e Ensino Agrícola e alguns deles beneficiaram de uma Secção ou mesmo de um Liceu Municipal. Mais recentemente, os

Municípios retomaram a questão a propósito da descentralização, da flexibilização dos currículos e da autonomia das políticas educativas¹.

A construção do município como objecto epistémico não é possível sem uma referência aprofundada à relação com o Estado-Nação, mas não se esgota (ou começa) em tal relacionamento, nem tal relacionamento corresponde a uma linearidade histórica. Com efeito, ainda no decurso do Antigo Regime, mas com maior incidência e determinação no decurso da Revolução Liberal e, posteriormente com a Primeira República, os municípios portugueses assumiram uma estratégia de integração e de valorização local através da instrução pública. Ou seja, em termos de modelo histórico, a construção do município político e administrativo sempre envolveu a construção do município pedagógico.

Mas, por outro lado, tal acção autonómica não se confina a uma oferta local de instrução – diferentemente do que tem sido possível demonstrar através de alguns estudos sobre as realidades francesa e espanhola. Efectivamente, no caso português, é possível referenciar conjunturas históricas, em que o reforço da integração municipal se operou através de uma autonomização pedagógica. Tomados o municipalismo e a descentralização, na longa duração, observa-se, particularmente para o período compreendido entre meados do século XIX e meados do século XX, uma orientação política no sentido da autonomização municipal. Contrariando essa tendência, com o Estado Novo o município português foi integrado na corrente político-administrativa da governação centralizada da educação e da instrução.

No Brasil, a intervenção dos municípios na instrução pública foi objecto de um primeiro enquadramento histórico com a lei orgânica dos municípios, de 1 de Outubro de 1828, no âmbito da qual passaram a responsabilizar-se, conforme o disposto no seu artigo 70, pela

(...) inspecção sobre as escolas de primeiras letras, e educação, e destino dos orphãos pobres, em cujo número entrarão os expostos, e quando estes estabelecimentos, e os de caridade, de que trata o artigo 69, se achem por lei, ou de facto, encarregados em alguma cidade, ou vila a outras autoridades individuais, ou colectivas, as Camaras auxiliarão sempre quanto estiver da sua parte para a prosperidade e augmento dos sobreditos estabelecimentos (LEI ORGÂNICA DOS MUNICÍPIOS, 1828, 1878, p. 85).

Tendo a Câmara Municipal como autoridade central e contando com um conjunto de representantes eleitos, a intervenção na instrução pública não correspondia apenas a um ditame da lei geral, mas constituía uma estratégia de afirmação para o poder local.

No entanto, esta mesma lei estabelecerá a submissão das câmaras a outros poderes, colocando-as num plano secundário em termos de poder político e económico. Significa dizer

¹ Para Portugal, estes acontecimentos históricos recaem nas seguintes datas: a revolução Liberal, que põe fim ao Antigo Regime, tem início em 1820; a Primeira República vigora entre 1910 e 1926; a Ditadura Nacional entre 1926 e 1933; o Estado Novo entre 1933 e 1974.

encurtamento da autonomia, pois as câmaras como “poder menor” ficaram sujeitas ao princípio da “tutela”, sendo subordinadas ao poder imperial e às províncias.

Golpe maior sofrerá a autoridade municipal com a edição do Ato Adicional de 1834. Além de transferir a “tutela” para as Assembleias Legislativas Provinciais, reforçando o poder provincial, algumas atribuições municipais acabam por ser subtraídas, entre elas o governo da educação, já que o parágrafo segundo do artigo 10 remetia às ditas assembleias legislar “Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral”. (ATO ADICIONAL DE 1834, 1866, p. 17).

Dessa forma, podemos perceber que até à proclamação da República a autonomia municipal no Brasil ostenta uma trajetória declinante, passando de autoridade quase sem contestação no início do período colonial para uma submissão acentuada no período imperial. A perspectiva de uma maior independência do poder local será colocada pelo advento da República em 1889, o que nos remete à análise de um caso específico da realidade brasileira: Uberabinha, no Estado de Minas Gerais. Apesar de tornar-se município em 1888 sua organização político-administrativa ocorrerá a partir de 1891, concomitantemente á afirmação da República brasileira.

Na investigação sobre esse município foram utilizados principalmente as *Atas da Câmara* e os *Livros de Leis e Decretos* do Agente Executivo, personagem encarnado pelo Presidente da Câmara ou por indivíduo alheio a ela mas eleito para este fim, que surge com a Lei nº 2 de 14 de Setembro de 1891, do Estado de Minas Gerais, que trata da organização municipal. Na análise das *Atas da Câmara Municipal* de Uberabinha (Uberlândia, a partir de 1929), foi encontrada uma preocupação decisiva pela instrução pública, de tal forma que as 4 primeiras leis aprovadas pelos vereadores em 1892, primeiro ano de funcionamento do legislativo municipal², referem-se todas à educação, incluindo Lei de Instrução e Regulamento Escolar, além de determinações com relação às aulas noturnas e à divisão do município em circunscrições literárias. Ou seja, foi encontrado um “plano municipal de educação”, caracterizando o município como um território pedagógico e não apenas político-administrativo. A percepção desse fenômeno motivou o avanço do estudo da formação do sistema de instrução pública no Brasil para além da análise estadual, estendendo essa investigação aos municípios, no caso, tomando Uberabinha como referência.

Voltando à realidade portuguesa, a construção do município pedagógico assenta-se também numa outra dimensão – a da Memória e do Património da Educação. Tendo assumido

² Uberabinha consegue sua autonomia em 1888, mas seu Conselho de Intendência será instalado apenas em 1891, ano em que ocorrem as eleições para composição da primeira Câmara, que tomará posse no ano seguinte.

uma função relevante, senão mesmo a principal função, como responsável pela oferta e pela manutenção dos edifícios escolares, os municípios são, no caso português, os principais proprietários da rede escolar do Ensino Primário Elementar, bem como de um vasto património museológico e arquivístico, constituído, no primeiro caso por mobiliário, materiais pedagógico-didáticos e artefactos resultantes da acção escolar. Enquanto, no que se refere aos materiais arquivísticos, os municípios conservam um património não menos vasto e diversificado, que inclui legislação e documentação de carácter normativo e regulador, produzida ou integrada na acção municipal, mas também documentação relativa a, nomeadamente, aspectos económicos e financeiros; recrutamento, formação e colocação de professores; recenseamentos, matrícula, frequência e aproveitamento dos diversos públicos escolares, muito particularmente das crianças em idade escolar; documentação relativa à inspecção municipal, imprensa local. Preservada e organizada, essa documentação constitui uma memória que confere identidade histórica aos municípios e permite uma historiografia focalizada no local.

Processo e fim, a educação, nos planos social e individual e nas suas diferentes modalidades, informativa e formativa, formal e informal, simbólica, atitudinal, profissional, cívica, constitui uma preocupação, um desafio e uma acção de humanização e singularização. Mas, na sua vertente sócio-comunitária, a educação funciona também como uma estratégia de desenvolvimento, integração, reconhecimento e consolidação de uma cidadania e de uma identidade municipais. Tal intervenção social e cultural, por parte dos municípios, ao longo da história não se confinou à instrução, nem afectou apenas as gerações jovens. Desde finais da Idade Média que alguns municípios portugueses contratavam mestres de Primeiras Letras. As cadeiras de Primeiras Letras eram uma via de informação, comunicação e preparação de quadros e de peritos para a escrita e para a administração dos bens e das unidades de produção, na esfera privada e na esfera municipal.

Historiar a educação, muito particularmente no espaço municipal, é reconstituir um processo sócio-cultural de mediatização, formação e construção que marcou profundamente os destinos e as identidades, nos planos individual, social, institucional, organizacional. Neste processo histórico os municípios foram um agente, um referente, mas também um produto fundamental, como indiciam e testemunham as memórias, a topografia, a documentação arquivística, museológica e patrimonial. Com efeito, há, frequentemente, na história dos municípios referências a professores e a escola, inclusive nas denominações de ruas. A história da educação centrada nos municípios constitui um pretexto para a preservação, organização e valorização das fontes locais, mas sobretudo uma oportunidade e um argumento para conferir sentido histórico e, por tal, relevância cívica ao ofício de historiador.

Em linhas sumárias, a educação é um processo multivectorial e continuado de (in)formação e desenvolvimento da pessoa que se realiza através de uma interacção consciente

das questões humanas e sociais, num permanente equilíbrio ambiental. É um processo cultural e de desenvolvimento, que, centrado na pessoa e sendo uma construção pessoal, é no entanto um projecto social, com dimensões materiais, organizacionais, culturais, pedagógicas. Os grupos humanos, como as sociedades e as nações dispõem de instâncias de normatização, integração e formação das gerações mais novas, numa acção que constitui factor básico de estabilidade e de garantia quanto a futuro. Tais funções, que em determinados períodos se revestiram de uma especificidade, legitimada através de uma formação, estiveram consignadas, em geral a uma complementaridade de agentes e instâncias, mais ou menos formais, entre as quais as famílias, as igrejas, os estados, as entidades empregadoras e de acolhimento, as comunidades e, enfim, o poder local.

De natureza (in)formativa, a acção pedagógica decorria individualmente ou em grupo, mediante protocolos formais ou informais, em espaços e locais diversificados. Neste contexto, os *Usos e Costumes*, como também as *Pragmáticas*, as *Posturas* e os *Regulamentos dos Mesteres e das Corporações de Ofícios*, aprovados e legitimados pela soberania municipal, são fontes para a história da educação. Diversificadas eram também as manifestações de saberes, saberes-fazer, comportamentos, valores. Com a afirmação dos estados modernos, a escola passou a ocupar um lugar central como instância pedagógica de instrução e formação.

Desenvolvendo-se sobretudo com base no processo de institucionalização da escola e do fomento da escolarização, a história do município pedagógico constitui uma abordagem historiográfica da tensão entre os municípios e o poder central, por um lado, enquanto, por outro lado permite compreender e explicar a principal tese epistémica que subjaz ao processo de municipalização. Eis essa hipótese. No plano histórico, os ciclos de descentralização e autonomização da gestão, organização e inovação educacional, incluindo a complementaridade e flexibilização curricular, jamais evoluíram para uma singularidade pedagógica, que, em algum momento histórico, pudesse comprometer, em termos de grau e de qualidade, as funções de normalização e de regulação. Estas foram sempre prerrogativa do estado central, que as exerceu designadamente através da inspecção e da contabilidade estatística.

Ou seja, ou o processo de municipalização tendendo a aproximar-se da sua meta – o município pedagógico, desencadeava tensões e movimentos de resistência que o comprometiam, nomeadamente por parte do poder central, ou a fragilidade e a pequena dimensão, em termos de escala, resultante de uma nuclearização municipalista, se tornava tão frágil, face aos desafios emergentes, que os condicionamentos e as resistências comprometiam o avanço do processo e conduziam inevitavelmente a um novo ciclo de centralização. De um e de outro destes processos nos dá notícia e prova a historiografia, centrada na combinação entre fontes locais e fontes nacionais.

Uma etnografia, uma arqueologia, uma tradição, enfim uma memória, que se fundem e estruturam, numa história. Uma materialidade, uma gesta e uma simbolização que se traduzem num discurso cientificamente elaborado a partir dos museus e dos arquivos. Mas também as paisagens física e humana, a topografia, a arquitectura, a estatuária são fontes da história municipal. No plano historiográfico, torna-se necessário fazer concluir estas modalidades de representação e desenvolvimento, para uma multifactorialidade e porventura para um índice de potencial de desenvolvimento, o que para além de uma teorização, permitiria introduzir matéria de comprovação.

A origem dos municípios português e brasileiro corresponde a processos históricos distintos que, muito embora não tenham assumido o mesmo relevo de um e outro lado do Atlântico, radicam em bases comuns e evoluíram de forma análoga. Disputando com honras e senhorios de um lado e com domínios (fazendas) e julgados, do outro, o concelho político-administrativo, português e brasileiro, assenta numa economia, numa colonização interna, numa estrutura defensiva (organizada sob a forma de milícias), cuja evolução histórica, com marcas no que se refere ao urbanismo, à rede viária, à artesanaria e manufactura, às técnicas de aproveitamento e gestão dos recursos naturais (água, ventos, pastagens), à superação dos ciclos de infra-produção agrícola, geradores de crises de fome e multiplicadores da mendicidade, enfim, à politização das decisões, corresponde à invenção e à resolução dos desafios do quotidiano. Sede do poder e placa giratória da economia concelhia, assente num comércio permanente e de feiras, mercados e circuitos regulares de distribuição, é na sede do burgo que estas transformações se sobrepõem de forma mais rápida e irreversível. A rede viária, intra e inter-concelhos, é por consequência, também ela, objecto de projecção, deliberação, conservação e ampliação.

À multiplicação de quadros técnicos e de funções, ao desdobramento do modo de produção, no sentido de uma mercantilização, de um comércio permanente, de uma burocracia concelhia, veio associar-se, ainda no decurso do Antigo Regime, um poder judicial. Pela sua relevância, as questões político-administrativas tendem a prolongar-se e mediatizar-se nas relações e eventos sócio-culturais, referentes à preservação da ordem pública, das hierarquias, dos bons costumes; da saúde, da higiene e, enfim, da educação e da formação dos quadros e dos cidadãos. Das festas e comemorações várias, passando pelo Cortejo do Corpo de Deus, como um grande momento de ordenação, consolidação e apresentação das hierarquias locais, à criação de cadeiras de Primeiras Letras, à protecção das Misericórdias, à criação e manutenção de Casas da Roda e de uma rede de Amas de Leite, vai um *continuum* de necessidades, iniciativas, inovações, obrigações, projecções que o poder concelhio assumiu e geriu com uma racionalidade e uma orgânica, como informam os múltiplos e diversificados registos específicos.

Da constituição histórica de cada concelho, dos seus regulamentos orgânicos, do exercício e representação do poder, da evolução, abertura ou fechamento, planos de fomento, preservação do património público, definição e regulação das esferas do público e do privado, enfim da gesta, da tradição, da memória, de um quotidiano inventado, com altos e baixos, avanços e recuos, dos incidentes, mas também das festas, das feiras, dos cortejos e das romarias, nos dão notícia os Livros Camarários: *Livros de Actas de Vereação*, *Livros de Actas de Câmara*, *Livros de Privilégios e Mercês*, *Livro do Cabeção das Sisas*, entre outros.

Séries continuadas de registo, que as sucessivas gerações de escrivães hierarquizam, no sentido descendente, cumprindo hegemonias várias, alinhando e construindo processos político-administrativos, por temporalidades, motivos e objectos -são, em regra, e no que se refere à dialéctica entre o público e o privado, combinatórias de tempos (tempo de petição, tempo de decisão, tempo de implementação e inspecção). São séries a que frequentemente se juntam, entre outros, alguns copiadores, traslados de leis e alvarás, aclamações várias.

Até ao final do século XIX, o tipo de escrituração adoptada, inclusive pela inspecção escolar, seja no que se refere à distribuição das secções e ao teor do discurso, seja pelo tipo de comentários, observações e tipo de actuação sugeridos, reflecte uma tradição cultural, uma organização e uma reacção esperada, também elas caracterizadas por uma grande comunalidade, nos casos português e brasileiro.

A educação no final do século XIX

No caso de Uberabinha, o período de que nos ocupamos especificamente refere-se à década de 1890, já no espaço republicano brasileiro, mas não pode ser desvinculado da estrutura herdada dos tempos imperiais, entre outras razões, pela permanência (ou pela falta) das condições educacionais, que se estendem no pós- 1889. No caso dos municípios portugueses de Mafra, Vimioso, Vila Nova de Famalicão, Fafe, no entanto, há menção explícita à instrução pública desde o período pombalino, com referências significativas na sequência da lei Costa Cabral (1844), ainda que a principal incidência recaía no período seguinte à legislação descentralizadora da autoria de Rodrigues Sampaio (1878).

A discussão sobre a educação do povo brasileiro se coloca de forma mais efetiva a partir da década de 1870, quando se difundem no país diversas correntes de pensamento vindas principalmente da Europa e dos Estados Unidos. Roque Spencer Maciel de Barros denomina esse movimento de ilustração brasileira, o qual, no seu entender, se estende até por volta do início da primeira grande guerra no século XX. Segundo suas palavras, “os homens das décadas de setenta e oitenta se propõem, realmente, a ‘ilustrar’ o país; a ‘iluminá-lo’ pela ciência e pela

cultura; a fazer das escolas ‘focos de luz’, donde haveria de sair uma nação transformada” (BARROS, 1959, p. 23).

Vanilda Paiva (2003, p. 81) também observa o crescimento desse interesse ao anotar o incremento das discussões sobre a educação nacional no Segundo Império, indicando que a “multiplicação de projetos de reforma do ensino coincide com as duas últimas décadas do regime imperial”, o que reforça as anotações de Roque Spencer Maciel de Barros, demonstrando a importância do estudo desse período para a compreensão das origens do processo de formação do sistema brasileiro de ensino. No entanto, estas propostas, no período imperial, não atingem muitos resultados práticos, uma vez que a descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834 limitava a atuação do poder central, agravada pela falta de recursos e de vontade política de boa parte da elite. A esses entraves, para melhor compreender as limitações da instrução, devemos acrescentar a extensão geográfica do país, os problemas de comunicação, a pouca significância da vida urbana, etc.

A multiplicação dos debates e a tentativa de reforma da educação imperial (no que os pareceres de Rui Barbosa se tornam peças-chave), marcam os anos que precedem a República. Na análise da reforma do ensino primário, em 1882, Rui Barbosa identifica o grande problema nacional: “Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria”. E, mais à frente, indica a solução: “Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo” (BARBOSA, 1947, p. 121 e 143). Estas observações de Rui Barbosa servem como mostra do empenho pela educação que brotava nas mentes ilustradas do final do século XIX no Brasil.

Embora o período seja rico nessas discussões, não devemos nos esquecer que o fim último a ser alcançado nem sempre seria a inclusão da população na participação política, pois essa mesma constatação da deficiência instrucional, significava, para diversas autoridades políticas, a insuficiência do povo para a prática política. A instrução deveria cumprir, portanto, antes da inclusão, o papel regenerador, preparador do povo para a cidadania.

Essa preocupação com a educação popular aparece principalmente como reflexo do movimento de organização dos sistemas de ensino que ocorrem, no século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. A disseminação da industrialização no século XIX pelo ambiente europeu gera a necessidade da formação de trabalhadores com uma base mínima de escolarização, necessários para uma forma de produzir mais complexa e que buscava insistentemente ganhos de produtividade. Nesse momento, o Estado percebe nessa demanda uma porta de entrada para se promover a difusão dos princípios ideológicos, a definição do caráter do cidadão que se queria construir e também a formação de uma mentalidade cívica, ou seja, a construção da

nação e do sentimento de nacionalidade. Para dar conta dessa empreitada o Estado propõe-se a estimular e controlar a expansão da instrução popular, até então dominada em boa parte pela igreja católica em diversos países europeus, formando os sistemas nacionais de ensino:

Paradoxalmente, por razões de reprodução econômica e ideológica, a revolução industrial em regime de *laissez-faire* implica um sistema de ensino estatal. A ascensão dos Estados-Nações e a tendência à secularização da vida social se constituem em duas outras condições favoráveis à designação do Estado como instância educativa (PETITAT, 1994, p. 146).

Evidentemente, essa educação não estava voltada especificamente para os interesses populares, pois “para as elites dirigentes a educação do povo não pode ser um assunto do povo” (PETITAT, 1994, p. 152). De uma maneira ainda mais direta, sobre os reais objetivos do processo de escolarização que ocorre na Europa, Fritz Ringer assim se manifesta:

Por consiguiente, podríamos afirmar que resulta acertado considerar las transformaciones ocurridas en el siglo XIX y principios del XX ante todo en términos de sus *efectos sociales*, en vez de hacerlo principalmente refiriéndonos a sus *causas económicas*. En nuestra opinión, los sistemas educativos que surgieron de los cambios estructurales de este período crucial terminaron por perpetuar y consolidar la organización jerárquica de sus sociedades (RINGER, 1992, p. 21).

Também em Portugal, as últimas décadas do século XIX ficaram marcadas por um amplo debate em torno da educação e da escolarização, designadamente no quadro do estado-nação e pela necessidade de combate ao analfabetismo. Foi um período, em que a instrução pública se tornou preocupação e factor de afirmação nacional. A rede escolar, a formação de professores, a organização escolar, regularizadas pela inspecção beneficiaram-se de transformações irreversíveis, inclusive com o início de uma política de construção escolares.

A República e a educação no Brasil

A República, por conta de sua aproximação com as idéias liberais e com os novos interesses econômicos que se afirmavam na realidade brasileira, como os industriais-urbanos, colocava entre seus objetivos mais caros, o desenvolvimento da instrução popular, considerada o fundamento necessário para a formação do povo e a prática da cidadania, que são o sustentáculo numa ordem que se pretenda democrática.

Daí que, se a percepção das condições cívico-políticas da população não era favorável, surge a crença de que, pela educação, seria possível remodelar o povo, regenerá-lo para a prática política e para o trabalho. Além disso, era crença, como observou Rui Barbosa acima, que a grande chaga nacional era a ignorância e que, portanto, o restante de nossos males daí derivava. Sendo excluído esse problema, pela educação, todos os outros também estariam encaminhados para a solução. Segundo Jorge Nagle (1977, p. 261), “A República recebe uma herança

caracterizada pelo fervor ideológico, pela sistemática tentativa de evangelização: democracia, federação e educação constituíam categorias inseparáveis apontando a redenção do país”.

No entanto, apesar de todo esse “entusiasmo”, a República, em seu início, pouco fez pela instrução popular, em quase nada mudando a estrutura educacional em relação ao tão criticado ensino imperial. Entre outras coisas, porque não se enfrentou o problema central que estava colocado desde o Ato Adicional de 1834 que, ao descentralizar o controle sobre a educação elementar, abriu mão da possibilidade de formação de alguma forma de organização nacional de ensino. O poder transferido às províncias naquele momento e referendado em interpretações posteriores, garantia a estas autonomia, inclusive na condução dos negócios da educação primária.

Apesar dos já citados problemas de falta de vontade política e de recursos, diferenças culturais, etc, ao final do Império firmava-se o diagnóstico nos projetos e discussões da necessidade de se imprimir uma uniformização da educação no país, o que só poderia ocorrer por ação do poder central. No entanto, o advento da República, em vez de dar continuidade a essa proposta, como seria de se esperar por conta de suas promessas regeneradoras e de formação da nacionalidade por intermédio da educação, acaba por estabelecer uma relação de continuidade, que se estenderá até o final da Primeira República.

Instaurado o novo regime, o projeto de Constituição elaborado pelo Governo Provisório previa a responsabilidade do Congresso Nacional na “animação” da educação nacional, o que já seria um ponto de partida para uma possível unificação. No entanto, os interesses oligárquicos, travestidos de federalismo, falaram mais alto e a descentralização que vigorara no Império avança pela República. A Constituição de 1891, ao se omitir sobre a questão da educação, remete, tacitamente, a responsabilidade da mesma para os estados. Dessa forma, bloqueia-se toda a rica discussão precedente e retoma-se o percurso tantas vezes criticado. Ao longo da Primeira República não faltaram críticos a essa situação. Sud Mennucci, por exemplo, escrevendo em 1922, após criticar duramente a atuação imperial, que não teria tomado conhecimento das questões pedagógicas, verbera:

Entretanto, o espírito de imprevidência e despreocupação pelo problema, peculiar aos estadistas da Monarquia, não desaparecera com a simples mudança de regimen. Os homens eram os mesmos. No anno de 1891, votada a Constituição, a Republica inicia o Governo legal e reconhecido com duas medidas que têm custado caro ao Brasil: 1.º) ficamos sem o ministerio especial de Instrução Publica, que era uma instituição victoriosa em todos os paizes cultos; 2.º) delegamos á competência exclusiva dos Estados o encargo total de prover ao proprio ensino primario”. E conclui, referindo-se à manutenção da descentralização: “Não se pode negar que somos um povo aferrado às tradições, principalmente... às prejudiciaes (MENNUGCI, 1932, p. 48-49 e 50).

Além de manter a descentralização na direção da instrução primária, a Constituição de 1891 reafirma o princípio legal estabelecido ao final do Império da negação do voto aos que não

dominassem as primeiras letras, consagrando o preconceito contra o analfabeto, considerado incapaz, o que motivará diversas campanhas ao longo do tempo para a eliminação dessa chaga nacional. Segundo Vanilda Paiva (2003, p. 93), esse preconceito não existira até o final Império, não se colocando em dúvida a capacidade do analfabeto: “Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se torna preciso justificar a medida de seleção [para o voto] é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência”.

O resultado dessa equação é uma escola primária altamente ineficiente, incapaz de conter o crescimento do analfabetismo e muito menos de superá-lo. A mesma Vanilda Paiva (2003), utilizando-se de dados do parecer de Rui Barbosa, de 1882, e o Boletim Comemorativo da Exposição Nacional de 1908, que indicava a existência no Brasil de pouco mais de 11 mil escolas elementares, 600 mil alunos matriculados e 400 mil freqüentes, demonstra que esses dados correspondem a cerca de 100% de crescimento em relação a 1882. Considerando como sendo de 25 os últimos anos do Império e as duas primeiras décadas da República, teríamos um crescimento anual médio de 4%, o que realmente não permite presumir qualquer mudança significativa no quadro, permitindo afirmar que, no que concerne à educação popular, essas duas primeiras décadas da República não diferiram das duas últimas do Império.

No entanto, apesar de todos esses problemas na República, é necessário reconhecer que é após a sua implantação que começaremos a perceber alguma preocupação efetiva com a instrução popular, notadamente nos estados mais avançados economicamente, como São Paulo, que promove sua reforma de ensino a partir de 1890, criando as escolas graduadas, que acabarão por se tornar o modelo que será seguido pelos outros estados brasileiros no correr do século XX. Segundo Dermeval Saviani,

foi somente com o advento da República, ainda que sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população (SAVIANI, 2004, p. 17-18)³.

O município e a promoção da educação

As preocupações que nos tomam neste momento foram suscitadas a partir de troca de idéias e da leitura de um texto inédito de Justino Pereira de Magalhães (2004), sobre o lugar e a função dos municípios no processo de formação do sistema educacional português na segunda metade do século XIX, época que, além de servir de palco para os debates sobre o papel da

³ Sobre a organização da escola graduada em São Paulo, cf. SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

instrução no processo de desenvolvimento português, de consolidação da nacionalidade e criação de condições para a prática da cidadania, presenciara outros encaminhamentos.

É do quadro do Iluminismo, com maior incidência nas reformas pombalino-marianas, da administração pública, com consequências na escrituração e na gestão financeira, no fomento de uma rede viária nacional, na reordenação dos mapas concelhio e judicial de que resultaram a fusão de alguns coutos e honras, em velhos ou em novos concelhos, que os arquivos municipais conservam um primeiro fundo documental significativo. Para além de um alargamento do conjunto de séries documentais, observa-se também uma melhoria na qualidade da escrituração. Este movimento é no entanto acompanhado de uma centralização na administração e na colecta dos impostos que, designadamente no domínio do ensino das Primeiras Letras, retira alguma autonomia aos concelhos, como sucedeu com a criação do *Subsídio Literário*.

Com a Revolução Liberal, os concelhos viram aumentar as suas prerrogativas. Erigidos a municípios, geridos por autoridades eleitas a que se associava um administrador, os concelhos constituíram-se como espaços integrados, e as câmaras municipais, directa ou indirectamente, passaram a interferir em todos os domínios da vida pública, com grande incidência no fomento da instrução pública. Mas paradoxalmente, o poder liberal, não prossegue uma linha contínua no que se refere ao progressivo reforço do municipalismo e, a partir dos Governos Cívicos, no que se refere à instrução, as paróquias passam a constituir-se como referências fundamentais no mapa nacional. Aliás pode mesmo afirmar-se que, a partir da Lei Costa Cabral (1844), a referência territorial de base da Escola de Primeiras Letras passou a ser, a Paróquia, a que, em regra, passou a corresponder na nomenclatura liberal, uma freguesia.

Vencida uma grande rivalidade com os senhorios, os municípios enfrentam a partir da Revolução Liberal uma nova tensão, a relação com as freguesias. Na sequência da Lei Costa Cabral, a manutenção e o alargamento da rede escolar passou para a responsabilidade das Câmaras Municipais e das Juntas de Freguesia. Se as primeiras deveriam mobilar as escolas e pagar aos professores, as segundas deveriam assegurar o arrendamento de um edifício condigno. Os conflitos eram inevitáveis e tenderam a agravar-se com a legislação descentralizadora de Rodrigues Sampaio (1878).

Os municípios deveriam então nomear uma Junta Escolar, que para além de constituir o interlocutor junto da inspecção escolar e junto da câmara municipal, tomasse a seu cargo a elaboração de um Plano municipal para a criação das Escolas, o fomento da instrução, a organização do recenseamento escolar, a colocação e o pagamento dos vencimentos aos professores, ouvido, num e noutro caso, o inspector. Também os municípios deveriam anualmente assegurar o financiamento das Conferências Pedagógicas. No quadro desta legislação, alguns municípios encetaram uma verdadeira territorialização da instrução, pugnando pela manutenção de Escolas Secundárias Municipais, ou pela criação de escolas

profissionais, em algumas circunstâncias consignadas na estrutura de Escolas Primárias Superiores.

A legislação da década de noventa do século XIX retomou alguma centralização, no que se refere à criação de escolas e ao pagamento dos professores, antecipando algumas das decisões centralizadoras que viriam também a ser tomadas com o Estado Novo, deixando os municípios numa posição subalterna, no que se refere a autonomia de decisões, face à administração central e aos seus órgãos locais. Apostados na resolução de algumas das questões fundamentais da regeneração e progresso da sociedade portuguesa, nomeadamente no combate ao analfabetismo, os republicanos portugueses permitiram que os municípios tomassem decisões fundamentais, no que se refere a criação de Cursos Móveis para crianças e adultos, alguns de natureza profissional, a aluguer de salas de aula, à criação de bibliotecas para leitura pública.

Ao município político-administrativo-financeiro veio progressivamente associar-se o município social. Directa ou indirectamente criou estruturas de protecção e de saúde pública, designadamente através da rede de misericórdias, redes de controlo e de protecção dos mendigos; dispõe de um serviço de apoio e protecção das crianças órfãos e das crianças abandonadas, que evoluiu para Casa da Roda e outras estruturas, criou o partido médico, licenciou boticas, examinou boticários, sangradores e parteiras.

Essas tarefas de natureza social, que, frequentemente foram confiadas a religiosos e religiosas, e ao clero secular, vieram a constituir uma das funções, mas também dos encargos mais onerosos do município liberal, que em articulação com os governos civis, criou novas formas de policiamento e implementou uma apertada política de vigilância aos grupos sociais de maior risco, como eram as mães solteiras ou viúvas, no que constitui uma significativa alteração da relação entre o público e o privado. Assim pois do município político-administrativo, focalizado no fomento e na arrecadação de impostos, para o município social, orientado para uma redistribuição mais equilibrada das mesmas, vai uma nova fase na história do municipalismo e dela nos dão registo uma diversidade de séries documentais. Aliás, em alguns arquivos municipais, as séries relativas aos *Livros dos Expostos* são as que de imediato saltam à vista, depois dos *Livros de Actas* e dos *Livros de Vereações*.

Com a política de fomento da instrução pública a partir das últimas décadas do século XIX, o município assumiu-se como um território educativo, onde a centralidade e atracção urbana, representada por um conjunto de oficiais e de funções ligadas à administração pública, contabilidade, comércio, construção civil, indústria, transporte, comunicação (electrificação, correios, escritórios, etc.) constituem uma diversificação da estrutura social e da malha, das relações e dos modos de produção, criando um lugar e uma oportunidade explícita e gratificante para aqueles que tiveram acesso e oportunidade de instrução.

O município passou a dispor de uma administração e de órgãos específicos para o fomento da instrução pública. As autoridades e as elites locais aproveitaram o ensejo para formarem e politizarem os seus cidadãos. A integração municipal encontrou na instrução pública uma nova oportunidade e um factor de construção de identidade. Com a intervenção directa na abertura de escolas, na colocação de professores, incluindo a formação dos mesmos, uma vez que fomentaram a criação de bolsas para mandarem alguns dos seus professores habilitarem-se às Escolas Normais, e para aprenderem a praticar o Método da Cartilha Maternal de João de Deus, mas também pela criação de escolas e de cursos profissionais, os municípios portugueses evoluíram de territórios educativos, recenseados e administrados, por órgãos específicos, para territórios pedagógicos. E esta evolução, associada às dificuldades de natureza financeira, sobretudo nos municípios rurais em manterem um orçamento regular e suficiente para os gastos com a instrução foram os dois principais factores de tensão, mas também os dois principais factores de progresso e autonomização municipal.

E eis aqui de novo a hipótese investigativa de a autonomização e o reforço identitário dos municípios haver passado por um investimento pedagógico, incluindo a educação desde a infância à adolescência, tendo alguns chegado a criar um liceu e cursos técnicos, que prolongassem e dessem sentido e consistência à rede de ensino e à obrigatoriedade de recenseamento e de frequência escolar. Observados a partir da historiografia da educação, este potencial e simultaneamente este condicionamento de desenvolvimento constituem um dos pontos críticos, senão mesmo o principal ponto crítico da história do municipalismo.

Maria do Céu Alves, analisando o processo de escolarização português em Mafra, ao final do século XIX, nos dá uma mostra dessa ação afirmativa do município bem como de problemas advindos da convivência da Junta Escolar, acima referida, com a Câmara, ao registrar a ocorrência, no biénio 1881-1883, de denúncia por parte do Presidente da Junta Escolar, de nomeações irregulares de professores promovidas pela Câmara. Esse tipo de atitude é tomado pela autora, como uma “necessidade de auto afirmação” da Câmara, agindo até acima da lei. Segundo Maria do Céu Alves (2003, p. 82), “Assiste-se, assim, à tentativa de centralização do ensino no poder local, na razão directa da descentralização do ensino das competências do Estado”⁴.

Deve-se chamar a atenção para o fato de que essa proximidade da administração com relação à criação, administração e manutenção das escolas, não redundará em progresso significativo para o ensino primário português. Essa responsabilização do município, no entanto, não atende apenas aos interesses do poder central, no sentido de se desobrigar da

⁴ A reforma portuguesa de 1890, centralizando a gestão, deixará os municípios reduzidos a posição subalterna quanto à autonomia para decisões frente ao poder central. Além disso, foram extintas as Juntas Escolares e outras autoridades nomeadas pela administração municipal. CAMARA Municipal de S. Pedro de Uberabinha. Leis, Decretos, regulamentos. Uberabinha, 1892. Para maior compreensão da relação entre poder municipal e educação em Minas Gerais, cf. GONÇALVES NETO (2007).

administração direta e dos custos da instrução pública. Ao próprio município também se torna interessante ocupar esse espaço, na medida em que o mesmo pode auxiliar no processo de formação de sua identidade. Assim como procurava-se, no nível macro, a formação da nacionalidade portuguesa pela via da educação, o município também a isto aspira e o poderá fazer pelo mesmo caminho. Na observação de Justino Magalhães:

O município dispõe de uma administração e de órgãos específicos para o fomento da instrução pública. As autoridades do poder local dispõem de uma grande oportunidade para formarem e politizarem os seus cidadãos e as elites locais não a desprezaram. A integração municipal encontra na instrução pública uma nova oportunidade e um factor de construção de identidade (MAGALHÃES, 2004, p. 5).

No caso do Brasil, observamos que esta questão da municipalização também estará presente, como reflexo da transmissão aos estados da responsabilidade pela instrução pública popular. No entanto, a já citada falta de orientação nacional com relação aos procedimentos instrucionais, pela ausência de determinações especificamente educacionais na Constituição federal, disseminava insegurança quanto ao conteúdo das propostas estaduais de reforma, o que acarretou tanto a heterogeneidade de resultados quanto a prática da reprodução de modelos efetuados em estados mais privilegiados. A esse respeito, e chamando a atenção para o caráter local das mudanças, observa Heladio Cesar Gonçalves Antunha:

De fato, nessa primeira fase [da república], os acontecimentos mais salientes, as realizações mais importantes no campo do ensino primário acontecem ao nível regional e local. O Distrito Federal, mercê de sua privilegiada situação, bem como dos recursos de que dispunha o Estado de São Paulo, que passava naquele momento à liderança econômica do país, encontravam-se em melhores condições para conduzir, de maneira mais satisfatória, seus respectivos sistemas de ensino. Assim, essas duas unidades federadas organizam, desde os dias iniciais do regime, sistemas que à falta de padrões oficiais, passariam a inspirar iniciativas e mesmo a servir de modelos para diversos Estados da União (ANTUNHA, 1975, p. 81).

Em Minas Gerais essa influência será sentida quando da formulação de seu projeto de reforma da educação. Começando pela Constituição estadual, esta se debruçará com um pouco mais de atenção do que a federal sobre a questão educacional, estabelecendo logo no parágrafo sexto do terceiro artigo que o “ensino primario será gratuito e o particular exercido livremente” (CONSTITUIÇÕES DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1911, p. 751). Ao Congresso estadual compete, entre outras coisas, “Promover no Estado o desenvolvimento da educação publica...” (item 27, art. 30) e “Legislar sobre instrucção primaria” (item 5, art. 31).

Voltando-se para o município, a Constituição mineira, praticamente reproduzindo o disposto no art. 68 da Constituição federal, estabelece em seu art. 8º: “O Estado institue o governo autônomo e livre dos municípios em tudo quanto respeita ao seu peculiar interesse, nos termos prescriptos por esta Constituição”. Com relação à educação, a Constituição estadual oferecerá às câmaras municipais a “livre deliberação” sobre a instrução primária,

responsabilizando-as juntamente com o estado pela implementação desse ensino. Isso pode ser visto no inciso IV do art. 75, que reserva aos municípios alguns direitos que, numa realidade marcada pela descentralização de responsabilidades, soam mais como deveres:

O orçamento municipal, que será annuo e votado em época prefixada, a policia local, a divisão districtal, a criação de empregos municipaes, a instrucção primaria e profissional, a desapropriação por necessidade ou utilidade do municipio e a alienação de seus bens, nos casos e pela fórma determinada em lei, são objecto de livre deliberação das camaras municipaes, sem dependência de aprovação de qualquer outro poder, guardadas as restricções feitas nesta Constituição” (CONSTITUIÇÕES DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1911, p. 762-763).

Essas prescrições sucintas, mas bem mais extensas e esclarecedoras do que aquelas presentes na Constituição federal, aliadas ao conhecimento do conteúdo do decreto de reforma do ensino no Distrito Federal (Decreto 981 de 08/11/1890), nortearão os trabalhos do governo na preparação da lei estadual da instrução pública. Como resultado, será sancionada a Lei n. 41, de 3 de agosto de 1892, que “Dá nova organização á instrucção publica do Estado de Minas”.

Em termos de princípios e determinações para a educação mineira é importante chamar a atenção para alguns aspectos contidos na lei, alguns advindos da Constituição estadual e outros refletindo o Decreto de Benjamin Constant e contribuições específicas do legislativo mineiro. Entre elas, vale destacar, antes de mais nada, a existência do Conselho superior, presidido pelo secretário de educação, responsável pelos métodos, programas de ensino, regimentos, etc. Hierarquicamente, seguem-lhe os conselhos escolares municipais e os distritais. Para fiscalização do andamento das escolas no estado foram criados os inspetores ambulantes. O ensino primário é confirmado como gratuito, mas, quanto à obrigatoriedade, não se responsabiliza diretamente ao estado, estendendo esta obrigação aos pais, tutores, patrões, protetores.

As escolas foram classificadas em rurais, distritais e urbanas, cada tipo desenvolvendo um currículo específico, que vai se ampliando a partir da escola rural até se completar na escola urbana. Proibia-se os castigos físicos e humilhantes, determinava-se a prática de exercícios físicos, as exigências arquitetônicas e higiênicas, etc. Para o financiamento da instrução, além das verbas próprias do orçamento estadual, instituiu-se o fundo escolar. Ademais, convém destacar a liberdade de ensino assegurada aos particulares, inclusive com a possibilidade de subvenções públicas.

Com relação aos custos para implementação da instrução primária no estado, esta lei, em consonância com o princípio de transferir a responsabilidade ou, no mínimo, de dividi-la, estabelece, no parágrafo segundo do Art. 331, a participação do município no provimento dos prédios escolares e no mobiliário necessários a esse nível educacional:

A designação das cidades, villas e districtos onde tenham de se realizar essas construcções [prédios para escolas primárias] precederá accôrdo com a respectiva camara municipal, que deverá contribuir com a metade da despesa a fazer-se com esse serviço e aquisição da mobilia necessaria a cada escola, tudo de conformidade com as plantas, designação local, orçamento e instrucção da secretaria das obras publicas do Estado, podendo as municipalidades, quando queiram, ser encarregadas da execução das obras, uma vez que se obriguem a effectual-as nas condições determinadas e no prazo estipulado, que não deverá exceder de um anno (LEI Nº 41, de 3 de AGOSTO de 1892, 1893, p. 96).

Esta foi a base educacional estabelecida no estado de Minas Gerais a partir de 1892: uma lei ambiciosa nos propósitos, enciclopédica nas prescrições, reticente quanto à obrigatoriedade do ensino, insegura quanto aos recursos necessários ao financiamento, mas buscando conjugar o estabelecido na Lei Maior do país e a crença liberal no poder transformador e regenerador da educação. O maior obstáculo à execução da lei, no entanto, não foi o enciclopedismo, mas a falta de recursos do estado. O que levou, tanto na lei como na prática, à responsabilização não apenas dos estados mas também dos municípios no que concerne à instrução pública, como vimos acima. E esta discussão não ocorre apenas em Minas Gerais e nem somente no início da República. Em discurso de 1907, o deputado Dunshee de Abranches, diz que:

entre as faculdades e serviços que devem ser concedidos e cometidos aos poderes regionais, sobreleva a difusão e desenvolvimento da instrução, que lhes incumbe ministrar conforme a maneira de ver que lhes é própria e segundo as condições especiais de sua vida local. Daí sustentarem liberalmente alguns constitucionalistas nossos que, pela Constituição republicana, o ensino primário pertence às municipalidades (ABRANCHES *apud* ANTUNHA, 1977, p. 28).

A centralidade da educação no município de Uberabinha

Portanto, não devemos estranhar, dadas as condições da época, o empenho dos vereadores das cidades do interior de prover suas municipalidades com a instrução fundamental que o estado não conseguia ou não pretendia oferecer. Neste sentido, Uberabinha, o município mineiro de que nos ocupamos, tem postura exemplar para a compreensão desse fenômeno no âmbito da história da educação: a lei de instrução pública que redige é anterior em alguns meses à lei n. 41, do Estado de Minas Gerais – que deveria nortear a confecção das leis municipais de educação (ACTAS DA CÂMARA DE UBERABINHA, 1891-1894).

A primeira legislatura da Câmara Municipal de Uberabinha, que se tornara município em 1888, é instalada em 7 de março de 1892, em substituição ao Conselho de Intendentes instalado no ano anterior, definindo-se o início dos trabalhos legislativos para o dia 07 de abril do mesmo ano. Nesta sessão de 07 de março já temos um primeiro ato voltado para a educação,

com a proposta e aprovação de “prover interinamente a aula primaria do sexo masculino desta cidade e ocorrer as despesas pela cobrança da Taxa escolar cobrada com a denominação imposto de capitação” (ACTAS DA CÂMARA DE UBERABINHA, 1891-1894).

Abertos oficialmente os trabalhos da primeira Câmara Municipal em 07 de abril, já no dia 08 foram tomadas decisões quanto à contratação do professor municipal e à reforma necessária no prédio que abrigaria a escola. No dia 09 de abril foi criado o “imposto da taxa escolar”. E em 12 de abril foi apresentado o projeto de lei da instrução pública do município. Discutida e emendada a proposta nas sessões seguintes, no dia 22 de abril a lei recebeu a aprovação final da Câmara Municipal, tornando-se a Lei n. 1 do ano de 1892, “Que dispõe sobre instrução publica”. Note-se que a Lei n. 41, que “Dá nova organização á instrução publica do Estado de Minas”, é de 03 de agosto de 1892, alguns meses, portanto, posterior à de Uberabinha.

Na seqüência deste esforço legislador para a educação, a Câmara aprova em 16 de junho de 1892 a Lei n. 2, “Que dispõe sobre o regulamento escolar”. Chama-se a atenção, novamente, para a anterioridade, superior a um ano, do regulamento escolar de Uberabinha em relação ao seu congênere mineiro, o Decreto n. 655, de 17 de outubro de 1893, do governo de Minas Gerais, que “Promulga o regulamento das escolas e instrução primaria” (DECRETO Nº 655, de 17 de Outubro de 1893). Para que se dimensione com mais propriedade a determinação dos legisladores municipais com relação à educação, é preciso acrescentar que, neste mesmo mês de junho de 1892, foram aprovadas pela Câmara Municipal: a Lei n. 3, “Que dispõe sobre as aulas noturnas”; e a Lei n. 4, que “Dispõe sobre a divisão das zonas literarias dos districtos da cidade de Uberabinha”⁵.

Por essa exposição, podemos perceber que, ao final do século XIX, assim como em Portugal, também no Brasil boa parte da responsabilidade pelo encaminhamento da instrução primária encontrava-se destinada às administrações municipais, e isto decorre, no período estudado, exatamente, mas não automaticamente, da descentralização existente nos dois países. Apesar das legislações centrais, no caso de Portugal, e estaduais, no caso do Brasil, os municípios também têm de estabelecer o seu *corpus* legislativo, contendo os princípios e as regras de funcionamento do ensino primário⁶.

Neste processo, vão estabelecendo uma identidade própria ao ensino em cada cidade, de acordo com as prescrições singulares de cada localidade. Usando as já citadas palavras de Justino Magalhães, as elites locais vêm nesse processo a oportunidade de “construção de identidade”. Portanto, se a tentativa de se compreender a História da Educação brasileira, por

⁵ CAMARA Municipal de S. Pedro de Uberabinha. *Leis, Decretos, Regulamentos*. Uberabinha, 1892.

⁶ Para maior compreensão da relação entre poder municipal e educação em Minas Gerais, cf. GONÇALVES NETO (2007)

exemplo, por meio da legislação e das discussões educacionais aí realizadas é pertinente, não se pode esquecer que boa parte do perfil educacional dos estados não se encontra apenas nessas determinações legais, mas também na própria forma de encaminhar a educação adotada em cada município. E, nesse sentido, para se compreender a História da Educação em Minas Gerais e no Brasil (e também Portugal), um olhar atento aos processos de formulação das propostas instrucionais no interior dos municípios é fundamental, para que se possa aquilatar as proximidades e distanciamentos que ocorrem entre esses diferentes espaços.

Como já dissemos, o município de Uberabinha, representa um exemplo significativo do esforço pela construção de um sistema municipal de ensino, numa realidade marcada pela descentralização no contexto nacional e pela divisão de responsabilidades no nível estadual. Estamos utilizando o conceito de sistema conscientes da dificuldade de trabalhar com essa categoria no contexto do final do século XIX. No entanto, entendemos que as preocupações municipais para a organização do ensino público em Uberabinha, dados a extensão dos aspectos tratados nas leis, os princípios contidos e a determinação da edilidade na busca desse fim, consolidam um esforço amplo de racionalização que nos permitimos chamar, ainda que num nível preliminar, de sistema municipal de ensino. Também o fazemos por entender que a situação local se ajusta à definição estabelecida por Dermeval Saviani (2000, p. 80) ao discutir sistema de ensino, com a qual concordamos: “*Sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante*”. No caso de Uberabinha, identificamos intenção, coerência e operacionalidade na proposta municipal de instrução pública. Em trabalho posterior, este mesmo autor (2004, p. 252) acrescenta algumas observações que também contribuem para a compreensão da realidade uberabinhense: “Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes)”.

Além disso, na década de 1890 o município de Uberabinha dedica-se não só à instalação da primeira Câmara Municipal da cidade e à confecção das leis básicas que passaram a reger a educação municipal, mas também à reformulação das mesmas, por meio da discussão e alteração do regulamento escolar nos anos de 1896 e 1899. Depois dessa última reforma, a Câmara Municipal só irá retomar a questão da educação em seus trabalhos legislativos na década de 1920. Ademais, a reforma educacional que o estado de Minas Gerais procederá logo em seguida, no ano de 1906, visando a instalação dos grupos escolares como unidades modelares, gerará um maior controle por parte do estado, inaugurando uma nova fase na educação mineira. Por esses motivos, não avançamos nossas observações para além de 1899.

O município pedagógico de Vimioso (Bragança)

No realidade portuguesa, diversos estudos (muitos deles inéditos), sobre a formação do município pedagógico já foram elaborados, permitindo uma utilização mais segura dessa categoria do que no Brasil, onde esse tipo de investigação ainda está se difundindo. Destacamos as pesquisas sobre os municípios de Mafra, Vila Nova de Famalicão, Vimioso e Fafe, sendo sobre os dois últimos as próximas observações. Por razões de economia de texto, não é possível incluir a história do Município pedagógico de Vila Nova de Famalicão. Trata-se de um Município criado no quadro da Revolução liberal e dando resposta ao desenvolvimento económico e urbano do século XIX, onde a dimensão pedagógica e educacional tiveram desde a fundação um lugar determinante. Retoma-se o caso de Vimioso que apesar de menos estudado constitui um exemplo de um Município que vinha já do Antigo Regime e apresenta-se o caso de Fafe porque ilustra uma articulação entre as iniciativas pública e privada, no que constitui um reforço da história local da educação.

Centrando, ainda que de forma exploratória e necessariamente sumária, o nosso olhar sobre a construção histórica de um Município Pedagógico - o caso de Vimioso, podemos começar por inquirir sobre os seguintes planos: a) o que nos reserva o arquivo; b) o que nos reserva a toponímia; c) o que nos reserva a arquitectura urbana; d) o que nos reserva a etnografia escolar; e) o que nos reserva a memória colectiva. Na falta de um rigoroso inventário, que apenas está principiado, limitar-nos-emos por agora a uma pequena narrativa comprovativa da hipótese que ilumina esta investigação. Paralelamente a estes inventários, entretecemos desde logo uma pequena narrativa.

Quando da criação do mapa escolar pombalino, a Vila, sede do concelho de Vimioso que, pertencendo à Comarca de Miranda, se integrava, pela Correição, na de Vila Real, dispunha de um Mestre de Primeiras Letras e muito provavelmente também de um Mestre de Gramática Latina. Segundo o Mapa de Columbano, datado de 1796, esta última Cadeira estava, ao tempo, confiada a um Padre.

Mas a (re)constituição do município liberal foi também aqui a reconstituição/construção de um município pedagógico, nas suas múltiplas facetas, mas também nas suas vicissitudes: rede escolar, recenseamento escolar, pagamento e contrato de professores, criação da Junta Escolar, inspecção, conferências pedagógicas. Do município político e administrativo para o município pedagógico, ou deste e por este para aquele? A história o haverá de demonstrar. Um facto é evidente, ainda que a implementação da legislação de Costa Cabral pareça desenvolver-se com algum atraso, face a outros municípios do distrito de Bragança, quando da execução do legado de Conde Ferreira (1866), as autoridades municipais de Vimioso não deixaram de instruir, no prazo e solicitamente o processo de candidatura⁷. Deste e de outros

⁷ No seu testamento (1866), o Conde Ferreira deixou ao Estado Português uma avultada verba, destinada à construção de 120 escolas para a Instrução Elementar. Essas escolas deveriam ser construídas segundo o modelo arquitetónico

momentos há informação que deverá ser recolhida e organizada em fontes locais, regionais e nacionais. Com base nas fontes locais e no arquivo municipal, designadamente: a estatística de 1861, o inventário da rede escolar e suas condições de funcionamento, o recenseamento da população, com data de 1861, incluindo o pagamento aos professores; o processo da criação da Escola Conde Ferreira (1867); os termos de posse, que incluem os professores; as actas da Junta Escolar, é possível desenvolver uma narrativa mais apurada para o final do século XIX e prosseguir a história do município pedagógico de Vimioso pelo século XX.

O município pedagógico de Fafe

O estudo do caso de Fafe inclui uma diversidade e uma complementaridade de elementos e de complexos, designadamente: arquitectura, rede e propriedade escolares; legados; funcionamento, formas de apropriação; formação e aplicação dos professores; oportunidade, acesso e formas de apropriação da cultura escrita; frequência e aproveitamento escolar; inspecção; avaliação que não temos oportunidade de referir neste texto. Serão salientadas, tão só, após algumas observações gerais, o estado da relação escola – sociedade, com base nas observações da Inspecção escolar de 1875.

No caso de Fafe, a rede escolar desenvolveu-se sobretudo a partir da segunda metade do século XIX. Há alguns fenómenos, como o da existência de uma Escola Primária Superior, no período compreendido entre 1919 e 1925, cuja função era manifestamente formar quadros e técnicos para a economia e a administração local, consolidando uma autarcia com base num proto-sistema escolar verticalizado, ao tempo amplamente disseminado e frequentado, que permitem inferir que o município pedagógico de Fafe estava subjacente senão mesmo eminente.

Podem ser interpretadas, nesse mesmo sentido, algumas manifestações estratégicas do plano de construções escolares. Com efeito, quando da intervenção do Estado Novo, foi conferida prioridade à construção de escolas nas freguesias da periferia, com manifesto objectivo de integração e consolidação municipais. É, com efeito, no quadro de uma historiografia que, tomando como objecto epistémico o município, o conceptualize e lhe confira de forma comprovada e identitária as valências de território, economia, soberania, cultura, memória colectiva e cidadania, inerentes ao local, que tais transformações e orientações estratégicas se revestem de propriedade com sentido e significado históricos.

anexo ao testamento, podendo a ela candidatar-se qualquer município português, desde que fornecesse o terreno e garantisse o mobiliário e o pagamento ao professor. O edifício escolar incluía residência para o professor.

De igual modo, em vários períodos se desenvolveram Escolas Privadas, destinadas a esse mesmo fim. No decurso do século XX, chegaram a existir uma Escola Comercial e Industrial, uma Secção Liceal e um Colégio/ Externato Municipal a que a Câmara Municipal emprestou particular apoio.

Procurando aplicar as categorias de materialidade, representação e apropriação ao município de Fafe, pode sistematizar-se de forma necessariamente breve, a seguinte notícia, com principal incidência na segunda metade do século XIX. No mapa escolar pombalino de 1772, são referidas cinco Cadeiras de Primeiras Letras para Guimarães, duas das quais no Termo, sendo de admitir que uma delas fosse em Montelongo. No mapa escolar de 1821, há referência a um Mestre de Primeiras Letras, em cada uma das seguintes localidades: Montelongo, Cepães (Honra de), Moreira de Rei.

Pelos registos da Inspeção de 1875, cujos originais se encontram na Torre do Tombo, fica-se a saber que havia uma Escola Masculina em Santa Eulália (Vila), cujo edifício era propriedade da Câmara Municipal. Era designada Escola Conde Ferreira, pois que tinha sido construída com o concurso do legado daquele benemérito nacional, entre 1866-68. Havia uma Escola Masculina, em S. Pedro de Queimadela, sendo o edifício propriedade da Junta de Freguesia. Era um edifício pouco central, com pouca mobília e pouco material. O edifício da Escola Masculina de Pedraído pertencia a uma casa agrícola e era alugado pelo professor. Não tinha mobília, nem materiais. A Escola Masculina de S. Martinho de Silves funcionava na casa de um nobre e era alugada pelo professor.

Havia Escolas Mistas na freguesia de Santa Maria da Várzea Cova, cujo edifício era alugado pela Junta de Freguesia; na freguesia de S. Tomé de Travassós, sendo o edifício propriedade do professor que acumulava a função docente com a de lavrador; na freguesia de S. Martinho de Moreira de Rei, sendo o edifício alugado pelo professor, que acumulava a função docente com a de eclesiástico; na freguesia de S. Gens, sendo o edifício propriedade da Junta de Freguesia; na freguesia de S. Mamede de Cepães, cujo edifício era alugado pelo professor, que contava com um ajudante, no exercício da sua função docente. Apenas a Vila (freguesia de Santa Eulália) contava com uma Escola Feminina, cujo edifício era alugado pela Câmara Municipal.

A rede escolar foi sendo ampliada, no final do século XIX e ao longo do século XX, por iniciativa pública e por iniciativa privada. Por iniciativa privada, entraram em funcionamento, em 1877, a Escola Masculina de Montenegro; em 1892, a Escola Deolinda Leite; em 1932, a Escola Antime (CMM); em 1936, a de Quinchães (Manuel Gonçalves); em 1937, a de Revelhe (Olímpio). Por iniciativa estatal, foram criadas as Escolas de Regada (1932); Arões e Serafão (1936 – Plano local); Ribeiros (1938); Feira Velha (1939); Estorãos/ Silves (1940). As escolas

criadas até 1941 obedeceram ao Plano geral do Alto Minho e, entre 1941-1960, ao Plano dos Centenários. A Escola de Fafe foi ampliada para oito salas. Como se referiu, Fafe beneficiou de uma Escola Primária Superior, de uma Escola Comercial e Industrial e de um Externato Municipal.

Ainda com base nos Inquéritos da Inspeção (1875), pode referir-se, no quadro da representação, que, em 1875, não havia no município de Fafe Comissões Promotoras de Instrução, nem, no entender do inspector, pessoas habilitadas para tal. Os edifícios, na sua generalidade alugados, apresentavam deficiências várias. Com raras exceções, quanto à habilitação e ao desempenho profissional, os professores mereceram da inspeção observações negativas. A escola masculina da Vila, confiada a um professor de 71 anos de idade, com contrato vitalício, era frequentada por cerca de 20 alunos, todos com pouco aproveitamento. Destes, 19 repartiam-se entre a 2ª e a 3ª classes. Era titular vitalício da Escola Masculina de S. Pedro de Queimadela, um professor com 41 anos de idade. A escola tinha boa frequência, oscilando entre 20 e 44 alunos e o professor era bem versado em leitura. A Escola Masculina de Pedraído estava confiada a um professor secular de 57 anos de idade, com contrato interino. Segundo o inspector tratava-se de um professor ignorante, com aversão à 1ª e à 2ª classes, pelo que aconselhava a sua substituição, com a maior brevidade possível. A Escola Masculina de S. Martinho de Silves estava confiada a um professor de 30 anos de idade, secular, com bom desempenho. Estavam inscritos 30 alunos, dos quais 19 tinham uma frequência regular.

A Escola Mista de Santa Maria da Várzea estava confiada a um professor secular de 34 anos de idade, com contrato temporário. Era um professor habilitado com a instrução primária e com uma formação regular em Gramática. Ao contrário, o professor que assegurava a Escola Mista de S. Tomé de Travassós, era igualmente secular, mas dedicava o seu tempo à agricultura, sendo o aproveitamento dos alunos «miserável». A Escola Mista de Moreira de Rei estava confiada a um professor eclesiástico, de 69 anos de idade, com contrato vitalício, formado em Humanidades, tendo um bom desempenho e os alunos um aproveitamento regular. A Escola Mista de S. Gens estava confiada a um professor secular de 67 anos de idade, sendo bem frequentada. Relativamente à Escola Mista de S. Mamede de Cepães, o inspector destacou o empenhamento de um grupo de colonos brasileiros, sedeados junto ao Rio Vizela. O professor, de 32 anos de idade, era secular e contava com um ajudante. Os alunos tinham bom aproveitamento.

Sobre a Escola Feminina da Vila (Santa Eulália), o inspector informou que estava confiada a uma professora secular, que, embora com habilitações limitadas, posto que apenas havia frequentado o Convento da Tamanca, em Braga, assegurava uma boa frequência das alunas e ministrava-lhes uma boa formação em labores.

Em termos de apropriação, pode concluir-se que a frequência escolar era, em geral, muito irregular e que muito poucos alunos se submetiam ao exame final da instrução primária. O inspector destacou positivamente a Escola Masculina de S. Martinho de Silvares, onde tinham saído sete alunos «considerados prontos» e, como se referiu, o empenhamento de um grupo de «brasileiros», em prol da Escola Mista de S. Mamede de Cepães.

Entre as fontes principais para a história do Município Pedagógico de Fafe, deve relevar-se a documentação existente na Torre do Tombo e no Arquivo Municipal de Fafe, a que acresce, para o século XX, a documentação existente nos órgãos regionais da administração e da inspeção escolar⁸.

Considerações Finais

O município pedagógico, uma categoria historiográfica que se tem vindo a consolidar em Portugal, mas ainda em formação no Brasil, está sendo entendida provisoriamente como uma entidade histórica, político-administrativa e pedagógica, possibilitada na segunda metade do século XIX pela presença, tanto em Portugal como no Brasil, de uma legislação descentralizadora da gestão do ensino e a extensão da responsabilidade para com a instrução primária aos seus limites, levando à regulamentação local dessa obrigação. No caso do Brasil, essa manifestação parece mais efetiva com a proclamação da República. Também inclui-se nesse conceito a apropriação que as elites locais fazem dessa responsabilização, tirando proveito para a concretização de objetivos particulares, relacionados à manutenção da ordem, disseminação de ideologia própria e delimitação de uma identidade municipal. Deve-se acrescentar que esse movimento é possibilitado pela difusão da crença no poder regenerador da educação e da necessidade de implantação de sistemas escolares para sua implementação.

Consideramos que, ao lado de outras categorias explicitadas pelas pesquisas histórico-educacionais, o estudo do município, na sua dimensão pedagógica e instrucional, contribuirá não só para o alargamento da compreensão do processo de formação dos sistemas educativos, brasileiro e português, mas poderá demonstrar a necessidade da mudança do ângulo de interpretação, estabelecendo o espaço municipal como um dos cenários privilegiados para a investigação da história da educação nesses dois países.

Referências

ALVES, Maria do Céu. *Um tempo sob outros tempos: o processo de escolarização no Concelho de Mafra, anos de 1772 a 1896*. Braga: Universidade do Minho, 2003 (dissertação de mestrado).

⁸ Para uma referência detalhada à rede escolar, pode consultar-se nomeadamente o estudo de Artur Magalhães Leite (2005).

- ANTUNHA, Heladio César Gonçalves. *A instrução na Primeira República*. Primeira parte: A União e o ensino primário na Primeira República. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1975.
- BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de Universidade*. São Paulo: FFCL/USP, 1959.
- BRASIL, ATO ADICIONAL de 1834. In *Collecção das Leis do Imperio do Brazil: 1834*. Rio de Janeiro: Tipographia Nacional, 1866 (Parte primeira).
- BRASIL. LEI ORGÂNICA DOS MUNICÍPIOS de 1828. In *Collecção das Leis do Imperio do Brazil: 1878*. Rio de Janeiro: Tipographia Nacional, 1878 (Parte primeira).
- CAMARA Municipal de S. Pedro de Uberabinha. Lei nº 41, de 3 de Agosto de 1892. Dá nova organização a Instrução pública do Estado de Minas Gerais. In *Actas da Câmara*. Uberabinha, 1891-1994. (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG, vol. 25).
- CAMARA Municipal de S. Pedro de Uberabinha. *Leis, Decretos, Regulamentos*. Uberabinha, 1892. (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG, Livro I).
- CAMARA de Uberabinha. *Regulamento Escholar do Município de Uberabinha*. Uberabinha: 1896, (Documento Avulso, Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG – acervo Jerônimo Arantes).
- CAMARA Municipal de S. Pedro de Uberabinha. *Leis, Decretos, Regulamentos*. Uberaba: Typ. “Livreria Século XX” de Aredio de Souza, 1903.
- CAMARA Municipal de S. Pedro de Uberabinha. Lei nº 2, de 16 de junho de 1892. Dispõe sobre o Regulamento Escolar. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official de Minas Geraes, 1893.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau. História e memória da educação: a organização do sistema escolar em Uberabinha, MG, no final do século XIX. *Revista História da Educação*, Pelotas, v.9,n.17, p.137-156, abr. 2005.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau. O município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano. In CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 4., 2007, Juiz de Fora. Anais ... Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 07-10 maio 2007, 15 p. 1 CD-ROM.
- LEITE, Artur Magalhães. *O ensino em Fafe (1750-1974)*. Fafe: Empresa Diário do Minho, 2005.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. *A construção de um município pedagógico – o caso de Vimioso*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2004 (mimeo).
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Vila Nova de Famalicão entre a Revolução Liberal e a Primeira República: cultura, alfabetização/ escolarização, sociedade. In Capela, José Viriato et

- al.(coord). *História de Vila Nova de Famalicão*. Edições Quasi. Vila Nova de Famalicão, 2005, pp. 407-441.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Apresentação. In WERLE, Flávia Obino Corrêa. *O nacional e o local. Ingerência e permeabilidade na educação brasileira*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005, p. 9-12.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. *O Município Pedagógico de Fafe*. In *Actas de IV Jornadas de História Local* (em publicação).
- MENNUCCI, Sud. Cem annos de instrucção publica (1822-1922). São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha & Cia, 1932.
- MINAS GERAIS. LEI nº 41, de 3 de Agosto de 1892. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official de Minas Geraes, 1893, p.96.
- MINAS GERAIS. DECRETO nº 655, de 17 de Outubro de 1893. Promulga o regulamento das escolas e instrucção primaria. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1893*. Ouro Preto: Imprensa Official de Minas Geraes, 1894, p.422-465.
- MINAS GERAES. *CONSTITUÇÕES DO ESTADO DE MINAS GERAES*. VIANNA, Paulo Domingues. (Compilador). Rio de Janeiro: (editora ilegível), 1911.
- NAGLE, Jorge. “A educação na Primeira República”. In: FAUSTO, Boris (dir.). *História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil republicano – sociedade e instituições (1889-1930)*, Tomo III, 2º volume. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977, p. 259-291.
- PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- PETITAT, André. *Produção da escola – produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- RINGER, Fritz. “Introducción”. In: MÜLLER, Detlef K.; RINGER, Fritz & SIMON, Brian. *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y seguridad social, 1992, p. 19-34.
- SAVIANI, Dermeval. “O legado educacional do ‘longo século XX’ brasileiro”. In: SAVIANI, Dermeval et alii. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas (SP): Autores Associados, 2004, p. 9-57
- _____. “A idéia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para a sua realização no Brasil no séc. XIX”. In: FERREIRA, António Gomes (org.). *Escolas, culturas e identidades*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004, p. 251-256.
- _____. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

VIANNA, Paulo Domingues. *Constituição Federal e Constituições dos Estados*. Rio de Janeiro: editora (ilegível), 1911.